AVALIAÇÃO
e-ISSN: 1982-5765 | Revista da Avaliação da Educação Superior
UNISO UNICAMP

CC BY

Artigo

DOI: https://doi.org/10.1590/1982-57652026v31id3006354

ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL

Private higher education in Brazil

Educación Superior Privada em Brasil

Simon Schwartzman[1]

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2563-0792
E-mail: simon@schwartzman.org.br

Abstract: Este estudo analisa a ascensão do ensino superior privado no Brasil, que possui uma das maiores participações de estudantes no setor privado no mundo (79,8% em 2024 considerando seus diferentes tipos). Mostra como esse crescimento foi uma consequência não prevista da reforma universitária de 1968 e de mudanças legislativas que permitiram a criação de instituições com fins lucrativos e programas governamentais como o PROUNI e o FIES. Examina o impacto da crise de 2015, compara os setores público e privado em termos de admissão, tamanho, áreas, graus e modalidades, e avalia indicadores de qualidade, equidade e eficiência. Discute também políticas específicas para regular o setor privado em relação à formação de professores, educação médica e regulação da educação a distância. O estudo conclui que o Brasil se aproxima do fim de um ciclo de expansão e que novas regras podem restringir o crescimento do setor privado, com consequências para a acessibilidade e o acesso.

Keywords: ensino superior; setor privado; Brasil.

[1] Instituto de Estudos de Política Econômica. Casa das Garças, Rio de Janeiro, Brasil.

Recebido em: 07 set. 2025 | Aprovado em: 14 out. 2025 | Revisado em: 09 março 2026
Editora de seção: Milena Pavan Serafim | Editora de Layout: Silmara Pereira da Silva Martins

Resumo: This study analyzes the rise of private higher education in Brazil, which has one of the highest shares of students enrolled in the private sector in the world (79.8% in 2024, considering its different types). It shows how this growth was an unintended consequence of the 1968 university reform and subsequent legislative changes that allowed for-profit institutions and government programs such as PROUNI and FIES. It examines the impact of the 2015 crisis, compares the public and private sectors in terms of admissions, size, fields, degrees, and modalities, and evaluates indicators of quality, equity, and efficiency. It also discusses specific policies for regulating the private sector with respect to teacher training, medical education, and distance education. The study concludes that Brazil is approaching the end of a cycle of expansion and that new regulations may restrict private growth, with consequences for accessibility and access.

Palavras-chave: higher education; private sector; Brazil.

Resumen: Este estudio analiza el ascenso de la educación superior privada en Brasil, que tiene una de las mayores participaciones de estudiantes en el sector privado del mundo (79,8% en 2024, considerando sus diferentes tipos). Muestra cómo este crecimiento fue una consecuencia no prevista de la reforma universitaria de 1968 y de los cambios legislativos que permitieron instituciones con fines de lucro y programas gubernamentales como PROUNI y FIES. Examina el impacto de la crisis de 2015, compara los sectores público y privado en términos de admisión, tamaño, áreas, grados y modalidades, y evalúa indicadores de calidad, equidad y eficiencia. También analiza las políticas específicas para regular el sector privado en relación con la formación de docentes, la educación médica y la regulación de la educación a distancia. El estudio concluye que Brasil se aproxima al final de un ciclo de expansión y que nuevas reglas podrían restringir el crecimiento del sector privado, con consecuencias para la accesibilidad y el acceso.

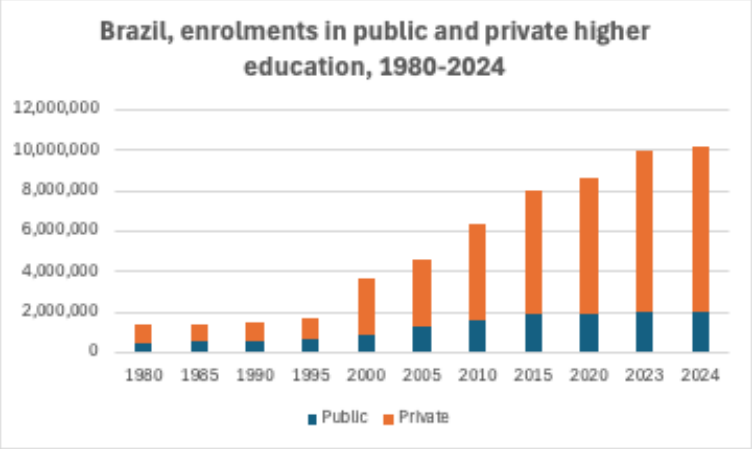
Palabras clave: educación superior; sector privado; Brasil.

AVALIAÇÃO
e-ISSN: 1982-5765 | Revista da Avaliação da Educação Superior
UNISO UNICAMP

1 INTRODUCTION

O Brasil está entre os países com a maior proporção de estudantes no ensino superior privado, sendo 79,8% de acordo com o censo[2] do ensino superior de 2024, a maioria frequentando programas de educação a distância em instituições com fins lucrativos. A educação privada brasileira tem sido objeto de muitos estudos que descrevem suas origens, expansão, qualidade, impacto na equidade social e a lógica por trás da grande ênfase em modelos com fins lucrativos e arranjos de educação a distância (Carvalhaes; Schwartzman, 2025; Cruz; Paula, 2018; Durham, 2004; Morais; Vasconcelos; Resende, 2024; Nunes; Carvalho; Albrecht, 2009; Salto, 2018; Sampaio, 2000; 2020; Sampaio; Limongi; Torres, 2000; Semesp, 2002). Estudos comparativos sobre o ensino superior privado tendem a focar nos diferentes significados do termo "privado" em variados contextos (Altbach, 1999; Geiger, 1986; Levy, 2024); na grande variedade de instituições privadas, em termos de suas origens, propósitos, fontes de apoio e organização interna (Gérard, 2024; Kinser *et al.*, 2010; Teixeira; Amaral, 2001); no impacto mais amplo do setor privado em termos de formação de capital humano e equidade social (Gérard, 2024; Schendel; Mccowan, 2016) e nas políticas públicas para a regulação do (Levy, 2011). Neste artigo, apresentamos uma visão geral das políticas que levaram à expansão da educação privada no Brasil e comparamos o setor privado com o público em relação às suas diferenças sociais e institucionais.

Figura 1 – Matrículas no ensino superior público e privado (1980-2024)



Fonte: dados tabulados de (Brasil, 1999; INEP, 2025b)

[2] O Censo da Educação Superior é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, com base em informações fornecidas pelas instituições. Ele é publicado em forma de tabelas e como microdados, no nível das instituições e dos cursos. No entanto, não inclui dados sobre pós-graduação e pesquisa, que são coletados por outro órgão do Ministério da Educação, a CAPES

2 CONTEXTO

O Brasil nunca teve universidades católicas como as que foram criadas pelos colonizadores espanhóis em lugares como México, República Dominicana, Peru, Argentina, Chile, Cuba e muitos outros. Estas, no entanto, não eram instituições privadas no sentido moderno, dada a falta de separação entre Estado e Igreja na época. (Schwartzman, 1996). Foi somente no século XX que as universidades católicas ressurgiram, desta vez em competição cultural e ideológica com o estabelecimento laico. Elas estavam focadas em sua identidade religiosa, mas também desempenhavam um papel como instituições de elite, fornecendo diplomas de prestígio aos filhos das famílias mais ricas. No Brasil, as primeiras universidades foram estabelecidas na década de 1930, no contexto de um acordo entre o Estado e a Igreja Católica para dar a esta o controle das instituições de ensino do país. (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000). Este projeto, no entanto, não se concretizou, e as primeiras universidades católicas foram criadas no início da década de 1940 no Rio de Janeiro e em São Paulo como instituições independentes.

Foi apenas no século XX que as universidades católicas reapareceram, desta vez em competição cultural e ideológica com o establishment laico. Elas se concentravam em sua identidade religiosa, mas também desempenhavam um papel como instituições de elite, oferecendo diplomas prestigiosos aos filhos das famílias mais ricas. No Brasil, as primeiras universidades católicas foram criadas na década de 1930, no contexto de um acordo entre o Estado e a Igreja Católica para conceder a esta o controle das instituições educacionais do país. Esse projeto, no entanto, não se concretizou, e as primeiras universidades católicas foram fundadas no início da década de 1940, no Rio de Janeiro e em São Paulo, como instituições independentes.

Desde os fins do século XIX, o Brasil absorveu muitos imigrantes da Itália, Japão, Alemanha e outros países europeus, que se estabeleceram principalmente nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, e buscaram estabelecer suas próprias escolas de ensino, frequentemente com a participação da Igreja Católica. Esses esforços para preservar suas identidades culturais foram vigorosamente reprimidos pelo governo nacional na década de 1930 (Seyferth, 2002). No entanto, algumas universidades foram estabelecidas mais tarde nessas regiões com fortes ligações com as comunidades de imigrantes, como as universidades de Caxias do Sul (italiana) e Vale do Itajaí, Blumenau e Vale dos Sinos (alemã). Missionários protestantes também começaram a chegar ao Brasil desde o final do século XIX e fundaram o colégio Mackenzie, que mais tarde se tornou a Universidade Mackenzie em São Paulo.

Apesar da sua grande população de ascendência africana e indígena, o país nunca desenvolveu instituições educacionais especificamente destinadas a esses grupos, diferentemente dos sistemas segregados estabelecidos na África do Sul ou nos Estados Unidos. Isso pode ser explicado por dois fatores aparentemente contraditórios: por um lado, as profundas desigualdades sociais e econômicas que separam os brasileiros de pele clara dos não brancos; por outro, a ausência de barreiras raciais rígidas as leis explicitamente discriminatórias como as leis Jim Crow nos Estados Unidos

ou apartheid na África do Sul. Desde a abolição da escravidão em 1888, todos as pessoas, independentemente de raça ou origem tinham legalmente direito de se matricular no ensino superior, se qualificadas. Na prática, no entanto, muito poucos estudantes negros, indígenas também mulheres tiveram acesso até bem recentemente.

Instituições privadas desempenharam um papel crucial em atender à demanda por ensino superior que emergiu gradualmente nos centros urbanos, particularmente nas profissões liberais de Direito, Medicina e Engenharia. Desde o início do século XIX, o ensino era oferecido e em um número limitado de escolas públicas localizadas no Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e Pernambuco. A transição do Império para a República em 1889 fortaleceu significativamente as autoridades locais, grupos e associações profissionais, concedendo-lhes maior autonomia para estabelecer suas próprias instituições de ensino (Coelho, 1999; Nagle, 1974). Assim, quando as primeiras universidades públicas foram fundadas na década de 1930 no Rio de Janeiro e em São Paulo, o Brasil já possuía uma rede significativa de escolas de ensino superior privadas e locais.

Essas instituições combinavam ao mesmo tempo funções de formação de elites e de absorção de demanda por qualificação profissional que começava a surgir. Elas funcionavam como pequenas escolas especializadas, com pessoal composto por advogados, médicos e engenheiros que ensinavam em tempo parcial, complementando suas atividades profissionais regulares. Não havia colégios de ensino superior na tradição anglo-saxônica e nem pesquisa, exceto em algumas escolas médicas afiliadas a hospitais.

2.1 A reforma universitária de 1968 e a expansão do setor privado

O marco mais importante na história do ensino superior brasileiro, após a criação das primeiras universidades na década de 1930, foi a legislação da reforma universitária de 1968. Ela buscava introduzir no Brasil o modelo americano de universidade de pesquisa, com departamentos acadêmicos, professores em tempo integral com doutorado, pesquisa e pós-graduação, em contraste com as escolas profissionais tradicionais. Esta reforma teve o apoio técnico da Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), mas não considerou a adoção de faculdades *land-grant* e *community colleges* no estilo americano. Ela foi introduzida pelo regime militar que chegou ao poder em 1964, mas a concepção não era muito diferente de experiências anteriores nas universidades de Brasília e Minas Gerais que tentaram quebrar o molde das instituições tradicionais se inspirando no modelo americano (Bomeny, 2016; Oliveira; Faria Filho, 2019; Martins, 2009; Vechia; Ferreira, 2020; Veiga, 1985).

Para implementar essa reforma, era necessário estabelecer cursos de pós-graduação, criar programas especiais com bolsas e incentivos para educar uma nova geração de professores universitários títulos acadêmicos, proporcionar às universidades espaço e equipamentos de escritório e laboratório, e aumentar os orçamentos para pagar o novo corpo docente em tempo integral. Também era

necessário limitar o número e a qualificação dos estudantes admitidos nas novas universidades, para que pudessem manter altos padrões e não fossem sobrecarregadas por cargas de ensino excessivas. Na década de 1970, o "milagre econômico" permitiu crescentes investimentos em ensino superior e pesquisa que duraram até o início da década de 1980, quando a economia entrou em um longo período de estagnação (Schwartzman, 1991).

Além do sistema federal, alguns estados brasileiros desenvolveram suas próprias redes de universidades públicas. No entanto, apenas São Paulo, o estado mais rico e populoso do país, conseguiu cumprir ou exceder os padrões de referência federais, com instituições como a Universidade de São Paulo (USP), Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual de São Paulo Júlio de Mesquita (UNESP).

Embora reforma tenha expandido o ensino superior público em certa medida, ela também o tornou mais caro e limitou seu crescimento. Isso foi agravado por uma demanda crescente por ensino superior que os reformadores de 1968 não haviam antecipado. A população estudantil do Brasil saltou de aproximadamente 27.000 em 1945 (de uma população total de 45 milhões) para 93.000 em 1960, e depois para 425.000 em 1970.

Diante desse afluxo imprevisto, o governo federal foi compelido a flexibilizar os padrões acadêmicos que havia estabelecido. Como resultado, uma parte significativa das instituições públicas, juntamente com todas as privadas, permaneceram efetivamente como eram antes da reforma, como estabelecimentos dedicados apenas ao ensino. Assim, em contraste com a maioria dos outros países da região, o Brasil nunca teve grandes universidades nacionais ou regionais abrangentes que pudessem absorver a demanda por acesso que aceleraria após a década de 1970. A adoção do modelo de pesquisa levou à criação de um significativo sistema de pós-graduação e pesquisa universitária que sem paralelo na região, impediu a expansão de instituições privadas de elite e permitiu a criação de um grande setor privado absorvedor de demanda que se tornou o maior do mundo.

2.2 Legislação autorizando Instituições de ensino com fins lucrativos

A expansão do setor privado foi facilitada pela legislação introduzida em 1997, que permitiu que instituições de ensino superior operassem como empresas de fins lucrativos (Brasil, 1997). A ideia para esta decisão era que, embora todas as instituições privadas devessem ser filantrópicas, na prática muitas delas operavam como empresas privadas disfarçadas, enquanto se beneficiavam de isenção fiscal como entidades sem fins lucrativos. A nova legislação permitiu-lhes optar por se tornarem empresas com fins lucrativos, pagar impostos e se beneficiar de mais flexibilidade na administração e uso de seus recursos, atrair investimentos e distribuir lucros. Nos anos seguintes, cerca de metade das instituições privadas optaram pelo *status* de fins lucrativos e cresceram muito mais rapidamente do que o setor filantrópico.

Um novo estímulo foi dado na década de 2000 pela decisão do governo de Luiz Ignácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), de estimular o acesso ao ensino superior, até então, a suposição era que o setor privado não deveria receber subsídios públicos. No ideário tradicional da esquerda, as instituições públicas eram consideradas mais progressistas e socialmente orientadas, e o setor privado era visto conservador, capitalista e pró-mercado. Nesta linha, em 2004, o governo Lula preparou um projeto proposta para uma nova regulamentação para o ensino superior que daria mais apoio ao setor público e imporia restrições adicionais ao setor privado. Essa proposta, no entanto, nunca foi submetida ao Congresso (Castro; Schwartzman, 2005). Ainda assim, com o aumento das receitas nos primeiros anos do boom das commodities, o governo decidiu criar novas universidades federais e expandir as existentes. Entre 2010 e 2015, os gastos do Ministério da Educação em ensino superior quase dobraram, de 26 para cerca de 40 bilhões de reais anuais. Mas o custo por aluno no setor público, em termos de gasto público, era mais do que o dobro do custo no setor privado, medido em termos de mensalidades, com a diferença adicional de que o custo era dos estudantes. Logo ficou claro que, para aumentar significativamente o acesso, seria muito mais eficaz estimular a expansão do setor privado.

Tabela 1 – Custo por estudante da educação superior, 2010-2023 (valores em reais de 2021)

		2010	2023
Setor público	Custo por estudante	10,653	9,073
	número de estudantes	1,705,299	2,408,859
	custo total	18,166,550,247	21,855,577,707
Setor privado	Custo por estudante	4,091	2,782
	número de estudantes	4,673,496	7,729,112
	custo total	19,119,272,136	21,502,389,584

Fonte: baseado em dados do (Inep, 2025a; Semesp, 2025)

Isso foi feito por meio de dois mecanismos: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). O PROUNI foi um programa criado em 2004, segundo o qual as instituições com fins lucrativos poderiam se tornar isentas de impostos se fornecessem um certo número de vagas gratuitamente. A estimativa é que o PROUNI forneceu o equivalente a US$ 300 - 400 milhões por ano ao setor privado como alívio fiscal (Felicetti; Cabrera, 2017; Haas; Pardo, 2017). O FIES é um programa de empréstimo estudantil por meio do qual o Governo Federal paga as mensalidades dos estudantes a instituições privadas e é reembolsado pelos estudantes depois que se formam. Se o estudante não pagar, o Governo Federal absorve o custo. O FIES existe desde 1999, mas foi expandido em 2010. A estimativa é que mais de 60% dos beneficiários nunca pagam sua dívida (Moya, 2025). Os gastos com o FIES atingiram cerca de US$ 5 bilhões em 2016. Desde 2015, uma nova legislação levou a uma redução drástica em novos empréstimos do FIES,

mas os contratos existentes foram mantidos enquanto os estudantes permaneciam matriculados (Souza, 2022). Com o PROUNI e o FIES, a oferta de ensino superior privado tornou-se uma excelente oportunidade de negócios, livres de impostos e com apoio governamental, atraindo fundos de investimento nacionais e internacionais sem experiência prévia em educação.

As instituições federais também se beneficiaram de uma nova iniciativa, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – de 2007, que forneceu recursos às instituições existentes para expandir suas instalações e contratar mais professores se concordassem em admitir mais estudantes. Um resultado do REUNI foi que muitas universidades públicas começaram a oferecer cursos noturnos, o que não faziam anteriormente (Paula; Almeida, 2020), e as matrículas em instituições públicas aumentaram de 1,6 para cerca de 2 milhões entre 2010 e 2020.

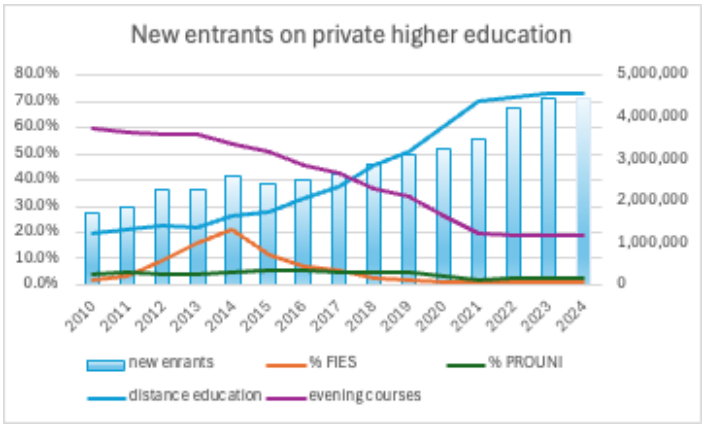
Em resumo, a expansão recente do ensino superior privado se explica, primeiro, pela legislação que permitiu instituições com fins lucrativos, e, em segundo, pelos subsídios ao setor privado durante os períodos Lula e Dilma Rousseff. Em ambos os casos, essas políticas tinham por origem a incapacidade das instituições públicas de absorver a crescente demanda, apesar dos recursos adicionais fornecidos sobretudo após 2002.

2.3 O impacto da crise de 2015

Uma mudança significativa no ensino superior brasileiro ocorreu em 2015, quando o país entrou em uma profunda crise, com recessão econômica, escândalos de corrupção e o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff em 2016. Uma consequência direta foi a reformulação do FIES, o programa de empréstimo estudantil, com a introdução de garantias mais rigorosas para o reembolso. O número de novos contratos caiu de 733.000 para 287.000 de 2014 a 2015, e 201 mil em 2016 (Souza, 2022, p. 166).

Para compensar a perda, as instituições privadas começaram a procurar fontes alternativas para empréstimos estudantis e a transferir os estudantes para a educação a distância, para obter os benefícios das economias de escala. A proporção de novos estudantes que receberam empréstimos FIES caiu de 21,3% em 2014 para menos de 1% em 2023, enquanto a proporção de estudantes em educação a distância passou de 20% para 73% no mesmo período. O setor privado brasileiro começou a trabalhar com educação a distância bem antes da pandemia de COVID-19 e, portanto, foi capaz de funcionar durante esse período, quando a maioria das instituições públicas suspendeu suas aulas. A Figura 2 mostra as mudanças dramáticas no setor privado desde 2010 (Pinheiro *et al.*, 2023; Pinto, 2021). Ele cresceu primeiro graças aos incentivos do FIES e PROUNI, e desde a crise de 2015 transferiu a maioria de seus alunos dos cursos noturnos para o ensino a distância, compensando assim a diminuição dos subsídios.

Figura 2 – Ingressantes no ensino superior por formas de financiamento e modalidades de ensino



Fonte: tabulação dos microdados do Censo da Educação Superior, 2010-2014

3 A CLASSIFICAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS

A suposição implícita na reforma de 1968 era que todas as instituições de ensino superior no Brasil deveriam convergir para o modelo "Humboldtiano" de universidades autônomas e baseadas em pesquisa. Em vez disso, à medida que se expandiram, elas se diversificaram em uma pluralidade de instituições com diferentes *status* de identidade e propósitos, seguindo um caminho semelhante ao modelo clássico de transição de ensino superior de elite para ensino superior de massa descrito por Trow (1972; 1973). Essa suposição nunca foi alterada, como pode ser visto desde então nos *rankings* unidimensionais criados pelo governo federal em suas tentativas de avaliar e regular o ensino superior. Ao mesmo tempo, foi necessário reconhecer as diferenças existentes e criar uma classificação formal de instituições de acordo com seu *status* legal.

A principal diferenciação legal é entre instituições públicas e privadas. Instituições públicas são estabelecidas por lei pelos governos nacional, estadual ou municipal. São subsidiadas por seus respectivos governos e não podem cobrar mensalidades. Professores e pessoal administrativo são considerados servidores públicos e contratados de acordo com os regulamentos gerais pertinentes à sua jurisdição. Em princípio, as instituições são autônomas se tiverem *status* de universidade (o que a maioria das públicas tem), mas seus ativos são considerados propriedade pública e estão sujeitas a regras estritas sobre contratação e demissão de pessoal, estabelecimento de salários, compras e investimentos. O governo nacional, por meio do Ministério da Educação, é responsável pela administração das instituições federais, enquanto os governos estaduais e municipais são responsáveis pelo financiamento e supervisão de suas próprias instituições. Instituições Privadas, independentemente de sua localização, dependem de autorização federal para funcionar. Dentro deste amplo quadro, existem variações, jurisdições sobrepostas e

outras questões analisadas em outras partes e não temos como examinar aqui (Ranieri, 2019; 2024).

Independentemente da natureza jurídica, as instituições de ensino superior são classificadas como universidades, centros universitários, faculdades isoladas e institutos federais. Em princípio, todas elas podem oferecer títulos de bacharelado (cursos de 4 a 6 anos para as profissões liberais, como medicina, direito, jornalismo e economia); licenciaturas, para professores da educação básica; e títulos de tecnólogos, cursos curtos de dois a três anos de formação profissional. Todas podem também oferecer cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado, dependendo, para estes, no entanto, de aprovação pela Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e cursos de especialização, incluindo MBAs (Master of Public Administration) que não são regulados e cuja única exigência é uma carga horaria mínima de 360 horas[3].

A segunda classificação é entre universidades, centros universitários, faculdades isoladas e institutos tecnológicos. Para ser uma *universidade*, as instituições precisam ensinar em pelo menos três grandes áreas de conhecimento, ter pelo menos quatro programas de curso de pós-graduação, desenvolver pesquisa e ter pelo menos um terço de seu pessoal acadêmico com doutorado e contratos de trabalho em tempo integral. A principal vantagem de ter o *status* de universidade é que elas têm autonomia para criar novos cursos e aumentar a oferta de matrículas. Devido aos altos custos envolvidos, apenas algumas instituições privadas consegue atender a esses critérios. Cedendo às demandas do setor privado, a legislação também reconhece a existência de *centros universitários* que também desfrutam da liberdade de criar novos cursos e aumentar as matrículas, mas não precisam fazer pesquisa ou oferecer pós-graduação, nem ter pessoal em tempo integral em número significativo. *Faculdades isoladas* podem ensinar apenas em uma ou duas áreas de formação, não são obrigadas a fazer pesquisa nem oferecer cursos de pós-graduação e dependem do Ministério da Educação para abrir novos cursos e abrir novas vagas, definir suas vagas. Os *institutos federais* foram criados em 2008, concedendo status de universidade a uma rede pré-existente de escolas vocacionais federais no ensino secundário. Eles combinam ensino nos níveis secundário e superior e deveriam dar mais ênfase à formação de tecnólogos, o que no entanto não ocorre.

A Tabela 2 apresenta a proporção de estudantes por tipos de instituição e graus de graduação em 2024. Dados sobre pós-graduação são fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), segundo a qual havia 411 mil estudantes no total, dos quais 154 mil em programas de doutorado. Apenas 15% estavam em instituições privadas, a maioria em programas de mestrado. O Ministério

[3] Diferentemente dos sistemas americano e britânico, não existem no Brasil cursos de graduação que ofereçam formação geral ou em artes liberais. Todos os primeiros diplomas conferem qualificação profissional e são considerados de nível de graduação. Os cursos de mestrado, doutorado e especialização são considerados de pós-graduação.

da Educação não coleta dados sobre cursos de especialização e MBA. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD contínua) IBGE, havia 1,6 milhão de estudantes nesses cursos em 2024, 87% dos quais no setor privado.

Table 2 – Proporção de matrículas por tipo de instituição e títulos acadêmicos

	Público	Privado	Total
Tipo de instituição			
Universidades	82.4%	45.6%	53.0%
Centros universitários	0.8%	42.0%	33.7%
Faculdades isoladas	5.4%	12.4%	11.0%
Institutos federais	11.4%	0.0%	2.2%
Total	100.0%	100.0%	100.0%
Titulação			
Bacharelado	63.9%	62.6%	62.9%
Licenciatura	27.3%	14.3%	16.9%
Tecnológicos	8.8%	23.1%	20.2%
Total	100.0%	100.0%	100.0%
Total de matrículas	2,065,067	8,162,199	10,227,266

Fonte: tabulação dos microdados do Censo da Educação Superior, 2024

A classificação oficial não consegue capturar a ampla diversidade de instituições, tanto públicas quanto privadas, que diferem significativamente em tamanho, governança, organização, missão, pessoal, composição estudantil e resultados como pesquisa, formação de capital humano e equidade. Mesmo a noção de "instituição" é ambígua, pois muitas fazem parte de redes maiores ou "organizações mantenedoras" que variam em seu grau de integração. No setor público, a principal instituição mantenedora é o Ministério da Educação Federal, e também existem redes de instituições mantidas por governos estaduais, notadamente São Paulo e Rio de Janeiro. No setor privado, instituições pertencentes às seis maiores empresas com fins lucrativos, aquelas com 200.000 estudantes ou mais, matricularam 31,5% do total em 2023, 3,14 milhões. Todos esses grupos estão sediados no Brasil, mas alguns estão listados em bolsas de valores e podem ter ações de propriedade de investidores estrangeiros[4]. Outra dificuldade é que os dados sobre graduação e pós-graduação são coletados por agências separadas e não são totalmente compatíveis.

[4] Esse grupo inclui a IDUQS, a Ânima Educação, a Ser Educacional e a Cogna Educação.

Há uma grande ênfase, na literatura sobre avaliação, na necessidade de desenvolver uma visão mais complexa do ensino superior, utilizando outros dados além das normas legais e administrativas. Assim, interpretações e avaliações lineares podem ser substituídas por agrupamentos multidimensionais. Daniel C. Levy propôs uma classificação ampla de três tipos principais de instituições privadas de acordo com sua identidade (religiosa, étnica, regional, gênero, outras), status (classe mundial, semi-elite, outras) e propósito (absorção de demanda, orientada a [áreas e produtos específicos e outros) (Levy, 2024). A amplamente conhecida Classificação Carnegie de instituições de ensino superior nos Estados Unidos as agrupa de acordo com os graus que oferecem, pesquisa, acesso e perfis de estudantes, entre outros (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2011; Mccormick, 2013). As propostas para um multi-ranking de instituições europeias colocam ênfase em informações sobre aprendizado, produção de pesquisa, transferência de conhecimento, orientação internacional e outros (Van Vught, 2009; Van Vught; Ziegele, 2012).

Em um trabalho anterior, combinamos os dados do INEP, CAPES e outras fontes em um único banco de dados a nível da instituição para o período de 2010 a 2020 e criamos uma tipologia de 9 grupos diferentes, quatro dos quais no setor privado (Schwartzman; Bueno, 2023; Schwartzman; Silva Filho; Coelho, 2021). Os principais critérios para a tipologia foram o setor (público, privado), intensidade de pesquisa e pós-graduação, intensidade de educação vocacional e número de matrículas. No setor público identificamos três tipos de instituições, duas das quais tinham mais pós-graduação e pesquisa, diferenciadas por tamanho, e uma terceira categoria com instituições dedicadas principalmente ao ensino. No setor privado, identificamos dois tipos extremos, grandes instituições com mais de 30 mil estudantes, a maioria em cursos a distância, e um grande conjunto de pequenas faculdades isoladas dedicadas a um ou poucos curso. As outras categorias eram as instituições comunitárias e confessionais e uma categoria residual de universidades e centros universitários privados. Também identificamos dois outros pequenos tipos: instituições dedicadas principalmente à educação vocacional e instituições dedicadas principalmente à pós-graduação e pesquisa.

Uma classificação diferente, desenvolvida por Vieira, Rodrigues e Barbosa (Vieira; Rodrigues; Barbosa, 2025) usou uma metodologia de análise latente de perfis (LPA) para dados do INEP de 2010 e 2019 com indicadores sobre governança, perfis educacionais, envolvimento em pesquisa, perspectiva internacional e atividades de "terceira missão " e identificou nove tipos de instituições, sendo a três principais o que denominaram de instituições "grandes, virtualizadas", "distribuídas e multifuncionais" e "Humboldtianas". Todas estas classificações têm valor na medida em que capturam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de instituições que possam ser conceitualmente interpretadas.

A tabela 3 abaixo é uma adaptação da classificação Schwartzman e Bueno para o setor privado com base no Censo da Educação Superior de 2024, distinguindo a) grandes instituições privadas, com mais de 30.000 estudantes; b) instituições comunitárias e confessionais classificadas como tais pelo censo do ensino superior; c) outras universidades e centros universitários privados; e d) faculdades isoladas não incluídas nos grupos anteriores[5].

Tabela 1 – Quatro tipos de instituições privadas

	Grandes privadas	comunitárias e confessionais	outras universidades e centros universitários	faculdades isoadas
número de instituições	34	117	402	1,719
número de estuantes	4,695,931	545,188	1,964,926	1,001,554
estudantes por professor	207.5	19.8	28.1	14.1
% em instituições com fins de lucro	92.0%	5.1%	65.8%	73.2%
% mulheres	61.2%	57.2%	61.1%	62.7%
% idade de 18 a 24 anos	30.3%	63.4%	52.0%	51.2%
% brancos	42.5%	63.2%	46.5%	40.8%
% em cursos noturnos	9.1%	44.1%	42.9%	60.3%
% em cursos a distancia	86.0%	26.2%	31.5%	17.2%
% em cursos vocacionais (tecnológicos)	29.5%	13.2%	16.3%	10.0%
% em licenciaturas	19.7%	7.8%	7.5%	9.5%
% e m STEM	16.3%	25.1%	20.3%	14.1%
% negócios, administração e direito	29.8%	31.9%	27.9%	33.6%
% em saúde e bem estar	23.2%	18.8%	31.8%	29.1%

Fonte: tabulação dos microdados do Censo da Educação Superior 2024

Essa classificação captura variações importantes dentro do setor privado. Grandes instituições privadas são sobretudo com fins lucrativos, a maioria dos estudantes está em educação a distância, têm um alto número de estudantes por professor, poucos estudantes em áreas STEM (ciência, tecnologia, engenharia e matemática) e uma proporção relativamente alta de estudantes em cursos vocacionais de curta duração (tecnológicos), Instituições comunitárias e confessionais são um pequeno grupo, não têm fins lucrativos (o que não significa que os estudantes não tenham que pagar), e seus alunos são proporcionalmente mais brancos e mais jovens do que os outros, sugerindo um status socioeconômico mais alto. Fora isto, são como as universidades e centros universitários restantes, que são uma mistura em relação ao status de fins lucrativos e outras características. Faculdades isoladas ainda mantém um número significativo de estudantes em cursos noturnos, sugerindo que estão resistindo ou tendo dificuldades para se adaptar à educação a distância.

[5] Como existem poucos cursos de pós-graduação e pesquisa no setor privado, não foi necessário fazer uso de dados da CAPES para esta classificação.

Esta classificação não inclui um pequeno, mas significativo grupo de instituições privadas que surgiram nos últimos anos, posicionando-se como parte de um segmento de elite. Elas são, tipicamente, instituições especializadas focadas em áreas como economia, administração de empresas, direito, medicina e engenharia. Elas cobram mensalidades altas e são capazes de competir com o setor público por professores mais qualificados, oferecendo salários mais altos, maior flexibilidade e melhores condições de trabalho, bem como padrões acadêmicos mais altos e inovações pedagógicas para os estudantes[6].

4 COMPARAÇÕES ENTRE O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E PRIVADO

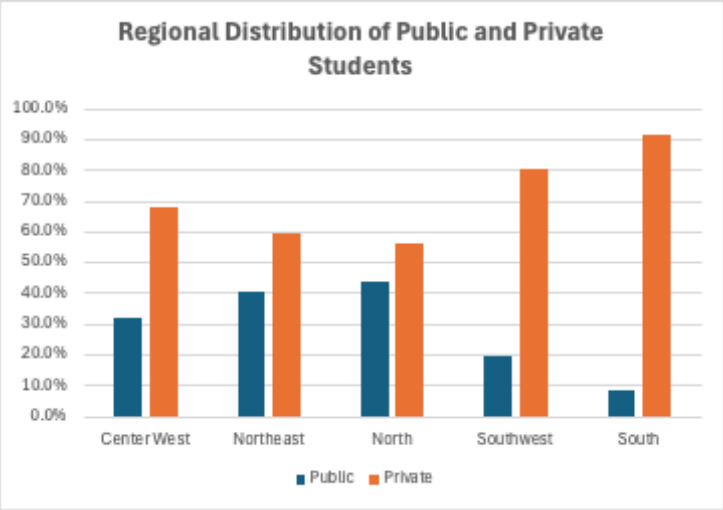
4.1 Composição social

O acesso às universidades públicas é limitado por exames de ingresso competitivos que favorecem estudantes de famílias com educação alta e provenientes de escolas secundárias seletivas. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) atrai cerca de 4 milhões de candidatos a cada ano, dos quais apenas cerca de 250 mil são admitidos em uma instituição federal (Schwartzman; Knobel, 2016. O acesso ao ensino superior privado, por outro lado, é aberto a todos que conseguem pagar ou obter uma bolsa de estudos ou financiamento estudantil. A maior parte do ensino ocorre à noite e, crescentemente, por educação a distância.

Seria de se esperar, assim, que os alunos das universidades públicas viessem de origens socioeconômicas mais elevadas do que aqueles no setor privado, e assim foi no passado Esse padrão foi compensado, no entanto, pela expansão de cursos pouco seletivos como os de ciências sociais, educação e profissões de saúde, assim como a introdução de cursos noturnos em instituições públicas. Além disso, a lei de ação afirmativa de 2012 exigiu que 50% das admissões em instituições federais fossem reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas, famílias de baixa renda e origens não brancas ((Schwartzman; Paiva, 2016). Finalmente, o setor público é proporcionalmente maior em regiões mais pobres do país, como o Nordeste, e menor nos estados do Sudeste e Sul mais ricos (figura 3). Todos estes elementos contribuem para tenham distribuições de renda, mas com uma maior proporção de estudantes mais pobres no setor público.

[6] Alguns exemplos são a Fundação Getúlio Vargas, com cursos de graduação em economia, administração, direito, entre outros; o Insper, nas áreas de economia, administração, engenharia e ciência da computação; e o Ensino Einstein, na área de medicina.

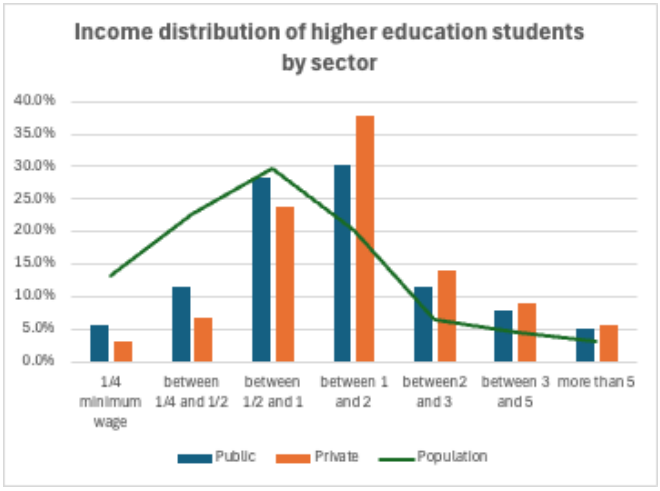
Figura 3 – Distribuição regional das matrículas por setor



Fonte: tabulação dos microdados do Censo da Educação Superior 2024

Todos esses elementos se combinam para tornar os dois setores semelhantes em termos da distribuição de renda de seus estudantes, medida em salários mínimos[7], com uma proporção maior de estudantes pobres no setor público e de estudantes mais ricos no setor privado.

Figura 4 – Níveis de renda familiar mensal per capita dos estudantes por setor

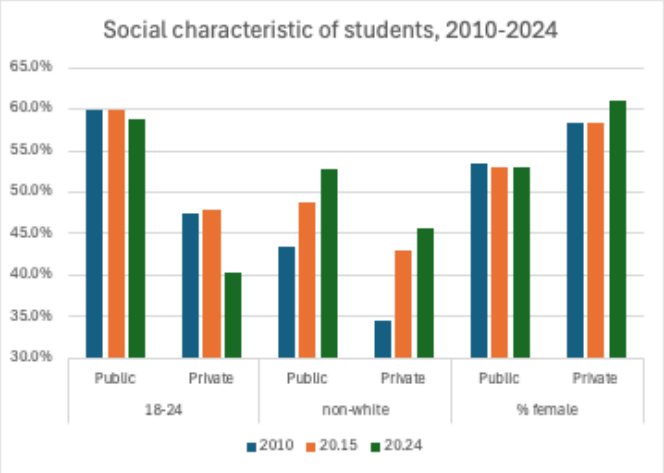


Fonte: tabulação dos microdados da PNAD continua 2023/2

[7] O salário mínimo no Brasil em 2023 era de 1.320 reais, aproximadamente 272 dólares americanos por mês

As diferenças sociais estão mais relacionadas às escolhas de carreira do que à divisão público–privado. O Censo do Ensino Superior inclui três indicadores sociais: gênero, idade e "raça"[8]. A Figura 5 mostra que, em geral, os estudantes no setor privado são mais velhos, mais brancos e mais femininos do que aqueles no setor público. Raça está fortemente correlacionada com renda, e há mais estudantes não brancos em educação, negócios e serviços de saúde do que em artes, ciências sociais e naturais[9]. Algumas áreas, como educação e saúde, são esmagadoramente femininas, enquanto outras, como tecnologia da informação e engenharia, são mais masculinas. Essas diferenças de gênero ocorrem na maioria dos países e têm sido atribuídas a uma variedade de condições sociais, culturais e até genéticas.

Figura 5 – Composição social dos estudantes por setor (2010-2023)



Fonte: tabulação dos microdados do Censo da Educação Superior, 2010-2023

[8] A raça, nas estatísticas públicas brasileiras, é medida com base na cor autodeclarada da pessoa: branca, preta, parda e amarela. Trata-se de uma classificação bastante imprecisa e, mais recentemente, uma quinta categoria, indígena, foi acrescentada para distingui-la das pessoas de ascendência oriental, em sua maioria japonesa. Às vezes, os grupos "preto" e "pardo" são reunidos em uma única categoria, "negros", utilizada em estatísticas relacionadas às políticas de ação afirmativa. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2024 (PNAD 2024/2), 42,2% dos respondentes se declararam brancos, 10,5% pretos, 46,3% pardos, 0,6% amarelos e 0,5% indígenas. Os "brancos" e orientais apresentaram renda familiar per capita mediana próxima de 1,6 mil reais, enquanto pretos e pardos apresentaram renda mediana próxima de 1,1 mil reais.

[9] Os dados sobre raça no Censo da Educação Superior são incompletos. Em 2010, 91% dos estudantes não informaram sua identificação racial; essa proporção caiu para 76% em 2015 e para 61% em 2024. Os dados amostrais da PNAD são mais confiáveis. Os dados da PNAD de 2011 indicam que 31% dos estudantes matriculados no ensino superior se identificavam como não brancos. Em 2014, a proporção de estudantes não brancos atingiu 41% nas instituições privadas e 52% nas públicas.

Um dos fatores que pode contribuir para as diferenças de gênero é que há mais mulheres do que homens oriundas de contextos socioeconômicos mais baixos no ensino superior, e elas tendem a ingressar em carreiras como magistério, saúde e serviços administrativos, que são academicamente menos exigentes. Evidências disso vêm dos dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), utilizado sobretudo como exame nacional de ingresso nas universidades federais. Os dados mostram que a participação das mulheres é maior entre pessoas de níveis socioeconômicos mais baixos, que as notas aumentam para ambos os gêneros conforme cresce o nível socioeconômico, e que, em geral, as mulheres obtêm notas mais baixas em matemática do que os homens.

Tabela 3 – Participantes do ENEM por gênero, ocupação do pai e nota de matemática no exame

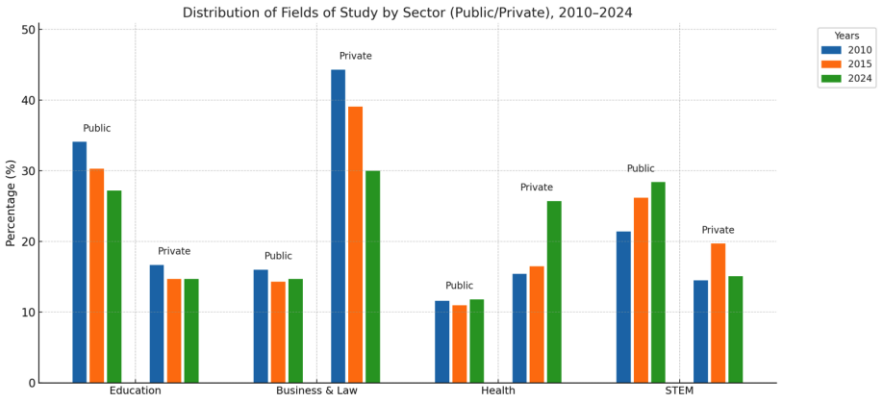
Ocupação do pai	% mulheres	Nota em matemática (média = 500)		número de participante
		homens	mulheres	
Trabalhadores agrícolas	65.1%	493.8	457.6	608,127
Diaristas, empregadas domésticas, babás, etc	63.4%	538.3	496.5	1,632,671
Pedreiros, cozinheiros industriais, sapateiros,	60.0%	554.0	511.9	247,158
Professor da educação fundamental, técnico, supervisor, capataz, etc	58.9%	604.8	569.8	892,420
Médico, engenheiro, dentista, etc	53.7%	654.3	624.4	200,584

Fonte: tabulação dos microdados do ENEM (Inep, 2024)

4.2 Áreas de formação

A maioria dos estudantes do ensino superior tende a se concentrar em áreas voltadas para serviços, como Educação, Negócios e Direito, e Saúde. No setor público, a Educação continua sendo o campo predominante, cujos salários relativamente baixos são compensados pela facilidade de acesso e a estabilidade do serviço público nas redes estaduais de ensino. O setor privado privilegia as áreas de Negócios, Administração e Direito, ainda que o exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) limite fortemente a entrada de formados em escolas de direito privadas na profissão (Dotta; Cunha Filho, 2014). Uma mudança importante e recente no setor privado tem sido o expressivo aumento das matrículas em cursos da área de Saúde, acompanhado de uma redução correspondente em Negócios e Direito. As maiores áreas dentro do campo da saúde e bem-estar são os cuidados preventivos e a reabilitação, com 35%, e a enfermagem, com 20%, enquanto apenas cerca de 5% correspondem à medicina. As áreas de STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) representam aproximadamente 20% das matrículas; sua presença é maior e crescente no setor público, mas menor e em declínio no setor privado.

Figura 6 – Principais áreas de estudo por setor

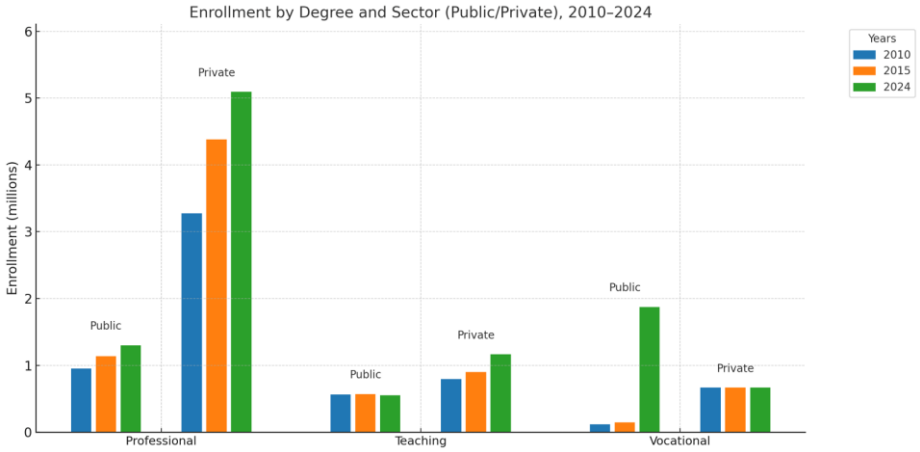


Source: INEP, Higher Education census 2010, 2015, 2024

4.3 Titulação

A maioria dos estudantes está em cursos de bacharelado de quatro a seis anos de duração, dependendo da área. Os professores da educação básica obtêm a licenciatura para o magistério ao concluir um curso de pedagogia ou por meio de um ano adicional de formação pedagógica após os estudos especializados em línguas, matemática ou ciências sociais e naturais. Uma terceira opção é o diploma tecnológico, obtido após dois ou três anos em uma área aplicada ou prática. Como mostra a Figura 7, ambos os setores aumentaram as matrículas em cursos de bacharelado; a demanda por cursos de formação de professores vem se reduzindo, e o setor privado vem ampliando a oferta de cursos tecnológicos.

Figura 7 – Matrículas por titulação e setor

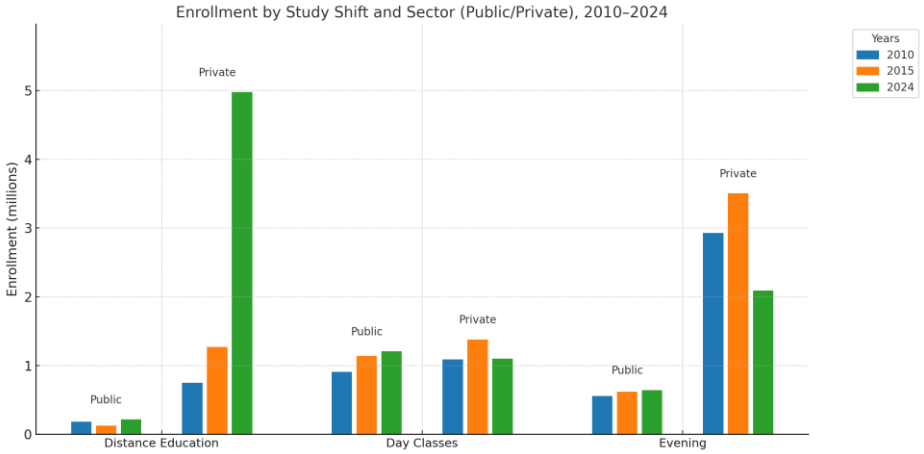


Fonte: INEP, Censo da Educação Superior 2010, 2015, 2024

4.4 Modalidades de ensino

A maioria dos estudantes do setor público estuda durante o dia, com uma pequena proporção em cursos noturnos e muito poucos em educação a distância. A situação é bem diferente no setor privado, onde, no passado, a maior parte dos alunos frequentava cursos noturnos e, a partir de 2014, a educação a distância começou a crescer, tornando-se predominante a partir de 2020.

Figure 8 – Modalidades de ensino



Fonte: INEP, Censo da Educação Superior 2010, 2015, 2024

5 TEMAS SELECIONADOS POLÍTICAS PÚBLICAS

5.1 Regulação e avaliação de qualidade

As primeiras instituições de ensino superior no Brasil foram criadas no século XIX para regular o acesso a profissões de prestígio como direito, medicina e engenharia. A legislação nacional que rege o ensino superior e as primeiras universidades do país surgiram na década de 1930. Desde o início, essas instituições operavam sob rigorosa supervisão governamental, que também se estendia à regulamentação do exercício profissional (ABMES, 2017; Coelho, 1999; Schwartzman, 2000). Uma vez que uma instituição é criada por lei ou decreto administrativo, parte-se do pressuposto de que os diplomas por ela concedidos atendem aos requisitos necessários para o exercício profissional. Instituições privadas dependem da autorização e supervisão do governo para funcionar e devem manter os mesmos padrões das públicas. À medida que o setor privado se expandiu e se distanciou do modelo nacional estabelecido pela reforma universitária de 1968, os procedimentos de autorização e supervisão tornaram-se cada vez mais complexos, agravados pela pressão do setor privado para se livrar das exigências e da fiscalização governamentais (Castro, 2015; Ranieri, 2000). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado em 2004, não consegue cumprir plenamente esse papel e, até o

momento, o governo brasileiro não conseguiu propor um novo marco regulatório (Oecd, 2018; Pedrosa; Amaral; Knobel, 2012).

5.2 Equidade e eficiência

À medida que o governo federal passou a investir pesadamente no setor privado por meio do Prouni e do FIES, a questão de saber se o ensino superior estava se tornando mais equitativo veio à tona. O sistema de cotas introduzido nas universidades públicas e a expansão das matrículas ocorrida a partir de 2004 são apresentados como evidência de que o sistema estava se tornando mais equitativo. No entanto, desde a crise de 2015, ficou claro que a capacidade do governo de continuar expandindo seu apoio tanto ao ensino superior público quanto ao privado atingiu seus limites, e que o sistema é muito menos eficiente do que seria desejável.

Uma medida de eficiência é o número de estudantes que concluem seus cursos após um determinado período. Para medir isso, o INEP criou uma base de dados com informações sobre o fluxo de estudantes do ensino superior em diferentes áreas e setores, com base no Censo da Educação Superior (Inep, 2018). A proporção de alunos que concluem seus estudos após 5 anos é extremamente baixa, especialmente nas universidades federais e nas instituições com fins lucrativos, menos de 30%. Mais importante que o tipo de instituição é a modalidade, os alunos de educação a distância evadem muito mais, e a área de estudo, as taxas são menores nas ciências exatas. Uma crítica a essa metodologia é que ela não considera o fato de que os estudantes podem mudar de curso ou reingressar em outra instituição, o que significa que a situação provavelmente não é tão grave (Silva; Mariano, 2021). De qualquer forma, o fato de uma grande proporção de estudantes nunca concluir seus cursos é motivo de preocupação.

Outro indicador de eficiência são as oportunidades de trabalho e os salários dos estudantes após a conclusão do ensino superior. Dados da PNAD 2024 mostram que, em média, os rendimentos das pessoas com ensino superior são 2,7 vezes maiores do que os daquelas com apenas o ensino médio. Existem, no entanto, grandes diferenças entre as ocupações, e cerca de 40% dos diplomados trabalham em atividades de nível médio ou baixo. Uma análise dos rendimentos de uma amostra de estudantes que ingressaram no ensino superior em 2013 mostrou que o ganho salarial líquido foi de 31% para os alunos de instituições públicas e de 16% para os do setor privado, controlando outros fatores. Também há diferenças importantes por área de estudo, os formados em artes e ciências não apresentam ganhos significativos (Estevan *et al.*, 2024)[10]. Pode-se concluir, portanto, que o ensino superior brasileiro é muito ineficiente

[10] Uma limitação do estudo é que os dados incluem apenas aqueles que atuam na economia formal, conforme informado à RAIS (Relação Anual de Informações Sociais), o que exclui cerca de 25% das pessoas com diploma de ensino superior.

tanto em termos de fluxo estudantil quanto de profissionalização, sem evidências claras de que o setor privado seja pior que o público nesse aspecto.

Três áreas específicas relacionadas ao setor privado têm estado em destaque recentemente: formação de professores, formação médica e educação a distância.

5.3 Formação de professores

Atualmente, 75% dos alunos de cursos de formação de professores da educação básica estão em programas privados e a distância. Para o ensino médio, metade está em instituições públicas, e a maioria dos alunos do setor privado também cursa programas a distância. Há abundância de professores para o ensino fundamental, mas faltam docentes especializados para disciplinas específicas. Há consenso de que a qualidade dos cursos de formação de professores é insatisfatória, e uma explicação possível é a baixa qualidade da educação anterior desses estudantes, mais do que dos cursos em si. Em tentativa de enfrentar esse problema, o governo federal determinou que a formação de professores não pode ser oferecida por meio da educação a distância e está introduzindo um exame nacional para docentes em 2025.

5.4 Formação médica

A formação médica é outra área em que a expansão do setor privado gera controvérsias públicas e tentativas de regulação. O número de médicos no Brasil é pequeno em relação à população, é muito difícil ingressar em uma boa escola de medicina, e a maioria dos formados tende a viver nas cidades mais ricas. O número de escolas médicas aumentou de 181 para 407 entre 2010 e 2023, a maioria no setor privado, com o número de estudantes mais do que triplicando. A preocupação é que muitas dessas escolas não seguem os padrões rigorosos da profissão. O Ministério da Educação tentou, em diferentes momentos, limitar a criação de novas escolas médicas, não apenas por critérios de mérito, mas também com base na ideia de que novas faculdades não deveriam ser abertas em regiões já bem atendidas por médicos. É difícil distinguir o que deriva de preocupações legítimas com a qualidade da formação médica e o que se deve a tentativas de proteger o mercado de trabalho médico contra a concorrência de novos profissionais. Atualmente, há propostas para introduzir um sistema de licenciamento médico semelhante ao adotado para a profissão jurídica, em que o diploma universitário precisaria ser complementado por um exame nacional (Amaral; Norcini, 2023).

5.5 Educação a distância

Em 2025, o Ministério da Educação publicou nova legislação para regular e limitar a expansão da educação a distância no Brasil (Brasil, 2025). As novas regras definem três modalidades de ensino: a) presencial, com pelo menos 70% das aulas presenciais; b) semipresencial, com pelo menos 30% de aulas presenciais e 20%

síncronas mediadas; e c) a distância, com pelo menos 10% de aulas presenciais e 10% síncronas mediadas. Além disso, determinam que cinco cursos, Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, devem ser oferecidos exclusivamente de forma presencial. Outros cursos das áreas de saúde e formação de professores não podem ser totalmente a distância (devem ser presenciais ou semipresenciais). As regras também introduzem novas exigências sobre a qualificação docente, o funcionamento dos polos, a avaliação dos estudantes e as parcerias institucionais.

O impacto mais imediato dessas regras será uma drástica redução no número de alunos matriculados em cursos a distância, especialmente no setor privado: de 4,9 milhões em 2023 para 2,8 milhões sob as novas normas, com 217 mil migrando para cursos presenciais e 1,9 milhão para o modelo semipresencial. Os custos dessa transição, a ser concluída em dois anos, somados às novas exigências, serão muito altos e tornarão inviáveis muitos cursos, tanto para alunos quanto para instituições.

Qualquer política que vise restringir a educação a distância deve considerar seu impacto sobre diferentes segmentos da população. Um estudo econométrico detalhado mostra que, para estudantes mais velhos e de baixa renda, a educação a distância amplia o acesso, mas pode ser prejudicial para os mais jovens de nível socioeconômico mais alto (Barahona; Dobbin; Otero, 2025). A noção de que a educação a distância, por si só, é ruim não é necessariamente verdadeira, especialmente quando comparada aos cursos noturnos que substituiu. Grandes instituições de ensino podem investir mais na preparação dos cursos, em materiais didáticos e no apoio computacional a professores e alunos do que programas menores e tradicionais. Além disso, a educação a distância pode levar ensino superior a pessoas que, de outra forma, não poderiam estudar por razões de moradia, trabalho ou recursos. Em suma, há muitos problemas de qualidade no ensino superior brasileiro, mas eles não decorrem necessariamente da modalidade de ensino ou do tipo de instituição.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil parece estar se aproximando do fim de um ciclo de expansão do ensino superior, impulsionado principalmente pelo crescimento da educação a distância no setor privado com fins lucrativos. Globalmente, as transformações no mercado de trabalho, impulsionadas pela inteligência artificial, automação e crise do Estado de bem-estar, estão levando as instituições de ensino superior a explorar novos modelos organizacionais, fontes de financiamento diversificadas e formatos alternativos de ensino, como microcredenciais, aprendizagem ao longo da vida e parcerias mais fortes entre universidades, indústria e governo. Ao mesmo tempo, mudanças demográficas e a redução do valor dos diplomas tradicionais podem levar à queda das matrículas no ensino superior em todo o mundo.

Embora o Brasil também esteja passando por mudanças demográficas significativas, sua população continua relativamente jovem, e as melhorias no ensino médio devem manter a demanda por ensino superior no futuro próximo. No entanto,

as novas regulamentações sobre educação a distância parecem mais alinhadas a um retorno aos modelos tradicionais presenciais do que a uma preparação para as transformações profundas em curso no mercado de trabalho e para a redução da capacidade dos governos de regulá-lo.

A implementação dessas regulamentações permanece incerta e provavelmente enfrentará desafios jurídicos. Além disso, os custos sociais e políticos de tornar o ensino superior mais caro e menos acessível podem se tornar insustentáveis à medida que se aproximam as eleições presidenciais de novembro de 2026. O setor privado, mais sensível às dinâmicas de mercado, provavelmente se adaptará mais rapidamente que o público, que continua a enfrentar rigidez institucional e oscilações no apoio governamental. Ainda assim, adaptações orientadas apenas pelo mercado podem não ser suficientes para atender às crescentes demandas de equidade social e desenvolvimento de competências que o Brasil exigirá cada vez mais.

REFERÊNCIAS

ABMES. **Ensino superior**: legislação atualizada. Brasília: ABMES, 2017. v. 21. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/legislacao21_web.pdf. Acesso em: 26 fev. 2026.

AMARAL, Eliana; NORCINI, John. Quality assurance in health professions education: role of accreditation and licensure. **Medical Education**, v. 57, n. 1, p. 40-48, 2023. Disponível em: https://europepmc.org/article/MED/35851495. Acesso em: 26 fev. 2026.

BARAHONA, Nano; DOBBIN, Cauê; OTERO, Sebastián. The effects of widespread online education on market structure and enrollment. **NBER Working Paper**, n. 34522, nov. 2025. Disponível em: https://www.nber.org/papers/w34522. Acesso em: 26 fev. 2026.

BOMENY, Helena. Universidade de Brasília: filha da utopia de reparação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31 (n. esp.), p. 1003-1028, 2016. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6228/5521. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Evolução do ensino superior**: 1980-1998. Brasília: INEP, 1999. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

CARNEGIE FOUNDATION. **The Carnegie classification of institutions of higher education**. Menlo Park, 2011. Disponível em: https://carnegieclassifications.acenet.edu/carnegie-classification/. Acesso em: 27 fev. 2026.

CARVALHAES, Flavio; SCHWARTZMAN, Simon. Brazil's private higher education: equity and distance learning. **International Higher Education**, n. 122, p. 19-20, 2025. Disponível em: https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/20181. Acesso em: 27 fev. 2026.

CASTRO, Cláudio de Moura; SCHWARTZMAN, Simon. **Reforma da educação superior**: uma visão crítica. Brasília: Funadesp, 2005. Disponível em: https://archive.org/details/OAnteprojetoDaLeiOrgnicaDaEducaoSuperiorUmaCrtica. Acesso em: 27 fev. 2026.

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões imperiais**: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CRUZ, Andreia Gomes da; PAULA, Maria de Fátima Costa de. Capital e poder a serviço da globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 848-868, 2018. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3506/3134. Acesso em: 26 out. 2025.

DOTTA, Alexandre Godoy; CUNHA FILHO, Valter F. da. A qualidade do ensino jurídico no Brasil: o processo de avaliação ENADE, Exame de Ordem e o Selo OAB Recomenda. **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais**, Curitiba, n. 20, p. 107-111, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Alexandre-Dotta-2/publication/343361276_A_QUALIDADE_DO_ENSINO_JURIDICO_NO_BRASIL_O_PROCESSO_DE_AVALIACAO_ENADE_EXAME_DE_ORDEM_E_O_SELO_OAB_RECOMENDA/links/6256689ecf60536e235951d0/A-QUALIDADE-DO-ENSINO-JURIDICO-NO-BRASIL-O-PROCESSO-DE-AVALIACAO-ENADE-EXAME-DE-ORDEM-E-O-SELO-OAB-RECOMENDA.pdf . Acesso em: 27 fev. 2026.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Higher education in Brazil: public and private. *In*: BROCK; Schwartzman. **The challenges of education in Brazil**. Oxford: Symposium Books, 2004. p. 147-178.

ESTEVAN, Fernanda *et al*. For-profit higher education wage returns: evidence from Brazil. **SSRN**, 3 dec., 2024. Disponível em: For-Profit Higher Education Wage Returns: Evidence from Brazil by Fernanda Estevan, Renato Vieira, Pedro Teixeira, Mateus Rodrigues, Carlos Roberto Azzoni :: SSRN. Acesso em: 27 fev. 2026.

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, A. Percurso na educação superior: o ProUni em foco. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 308-329, 2017. Disponível em: Percurso na educação superior: o ProUni em foco | Felicetti | Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Acesso em: 27 fev. 2026.

GÉRARD, Etienne. **Private higher education and inequalities in the Global South**: lessons from Africa, Latin America and Asia. Cham, Springer Nature Switzerland, 2024.

HAAS, Celia Maria; PARDO, Rosangela da Silva. Programa Universidade para Todos (PROUNI): efeitos financeiros em uma instituição de educação superior privada. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 718-740, 2017.
Disponível em: https://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3142. Acesso em: 27 fev. 2026.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Enem 2023**. Brasília: INEP, 2024.
Disponível em:
https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_enem_2023.zip. Acesso em: 26 out. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior: Microdados (edições disponíveis). Brasília: INEP, 2025.
Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 26 out. 2025.

KINSER, Kevin *et al*. The Global Growth of Private Higher Education. **ASHE Higher Education Report**, San Francisco, v. 36, n. 3. 2010. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ896397. Acesso em: 26 fev. 2026.

LEVY, Daniel C. **A world of private higher education.** Oxford: Oxford University Press, 2024. Disponível em: https://academic.oup.com/book/58165. Acesso em: 27 fev. 2026.

LEVY, Daniel C. Public policy for private higher education: a global analysis. **Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice**, v. 13, n. 4, p. 383-396, 2011. Disponível em:
https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13876988.2011.583772. Acesso em: 27 fev. 2026.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em:
https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt. Acesso em: 27 fev. 2026.

McCORMICK, Alexander C. Classifying higher education institutions: lessons from the Carnegie Classification. **Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana**, Santiago, v. 50, n. 1, p. 65-75, 2013. Disponível em: https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26193. Acesso em: 26 fev. 2026.

MORAIS, Ana Maria de Paula; VASCONCELOS, Silvinha; RESENDE, Marcelo. **The market power of brazilian private higher education institutions**: an efficiency-frontier approach. Munich: CESifo, 2024. (CESifo Working Paper, n. 11370). Disponível em: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/305612/1/cesifo1_wp11370.pdf. Acesso em: 27 fev. 2026.

MOYA, Isabela. Fies tem inadimplência recorde e baixa ocupação de vagas: o que o MEC planeja fazer? **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 31 maio 2025. Disponível em: https://www.estadao.com.br/educacao/fies-tem-inadimplencia-recorde-e-baixa-ocupacao-de-vagas-o-que-o-mec-planeja-fazer/. Acesso em: 26 fev. 2026.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974. Disponível em: https://buscaintegrada.ufrj.br/Record/aleph-UFR01-000581105/Description. Acesso em: 27 fev. 2026.

NUNES, Edson de Oliveira; CARVALHO, Márcia Marques de; ALBRECHT, Julia Vogel de. **A singularidade brasileira:** ensino superior privado e dilemas estratégicos da política pública. Documento de Trabalho n. 87. Rio de Janeiro: Observatório Universitário / Databrasil – Ensino e Pesquisa, 2009. Disponível em: http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_87.pdf. Acesso em: 27 fev. 2026.

OLIVEIRA, João Victor Fonseca; FARIA FILHO, Luciano. Educação e modernização: a UFMG na trajetória de um Projeto modernizante (1968-1974). **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan./abr. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/162057d7-b66c-4436-b64c-5f1e65f0bdc2/content. Acesso em: 27 fev. 2026.

PAULA, Camila Henriques de; ALMEIDA, Fernanda Maria de. O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1054-1075, out./dez. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5pvgF4sGMQsn89ZYSYfWHsh/?format=html. Acesso em: 27 fev. 2026.

PINHEIRO, Rómulo *et al*. **The impact of Covid-19 on the institutional fabric of higher education**: old patterns, new dynamics, and changing rules? Cham: Palgrave Macmillan / Springer International Publishing, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-031-26393-4. Acesso em: 27 fev. 2026.

PINTO, Francisco Ricardo Miranda. How COVID-19 has exacerbated inequality in higher education in Brazil. **Journal of Contemporary Issues in Education**, Edmonton, v. 16, n. 2, 2021. Disponível em: https://journals.library.ualberta.ca/jcie/index.php/JCIE/article/view/29467. Acesso em: 27 fev. 2026.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Education federalism in Brazil: contradictions, challenges, and possibilities. *In*: RUSSO, Charles J.; MA, Leijun (org.). **A comparative analysis of systems of education law.** Singapore: Springer; Educational Science Publishing House, 2024. p. 53–62. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-97-1052-2_3. Acesso em: 27 fev. 2026.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito à educação e as competências dos entes federados no Brasil. *In*: **Federalismo e Poder Judiciário.** São Paulo: Escola Paulista de Magistratura (EPM), 2019. p. 439.

SALTO, Dante J. To profit or not to profit: the private higher education sector in Brazil. **Higher Education**, Dordrecht, v. 75, n. 5, p. 809-825, 2018. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-017-0171-8. Acesso em: 27 fev. 2026.

SAMPAIO, Helena. Ensino superior no Brasil: o setor privado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 111, p. 203, dez. 2000. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/640/658. Acesso em: 26 out. 2025.

SAMPAIO, Helena. Privatization of higher education in Brazil: old and new issues. *In*: SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Higher Education in Latin America and the Challenges of the 21st Century**. Cham: Springer, 2020. p. 77-94. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-44263-7_6. Acesso em: 26 out. 2025.

SAMPAIO, Helena; LIMONGI, Fernando; TORRES, Haroldo. **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. São Paulo: NUPES/USP; Brasília: INEP, 2000. Disponível em: https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt0001.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

SCHENDEL, Rebecca; MCCOWAN, Tristan. Expanding higher education systems in low-and middle-income countries: the challenges of equity and quality. **Higher Education**, Dordrecht, v. 72, n. 4, p. 407-411, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10734-016-0028-6. Acesso em: 27 fev. 2026.

SCHWARTZMAN, Luisa Farah; PAIVA, Angela Randolpho. Not just racial quotas: affirmative action in Brazilian higher education 10 years later. **British Journal of Sociology of Education**, v. 37, n. 4, p. 548-566, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1080/01425692.2014.973015. Acesso em: 27 fev. 2026.

SCHWARTZMAN, Simon. **A space for science**: the development of the scientific community in Brazil. University Park, PA: Pennsylvania State University Press, 1991. Disponível em: https://www.psupress.org/books/titles/0-271-00740-0.html. Acesso em: 27 fev. 2026.

SCHWARTZMAN, Simon. América Latina: universidades en transición. Washington: Organización de los Estados Americanos (OEA), 1996. Disponível em: https://www.schwartzman.org.br/simon/oea/sumario.htm. Acesso em: 27 fev. 2026.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas (FGV), 2000. Disponível em: https://archive.org/details/TemposDeCapanema. Acesso em: 27 fev. 2026.

SCHWARTZMAN, Simon; BUENO, André Correia. A new typology of higher education institutions in Brazil. ANNUAL CONFERENCE OF THE CONSORTIUM OF HIGHER EDUCATION RESEARCHERS (CHER), 35., 2023, Vienna. **Anais** [...]. Vienna: Vienna University of Economics and Business, 2023. Disponível em: https://archive.org/details/new-tipology-may-11. Acesso em: 27 fev. 2026.

SCHWARTZMAN, Simon; SILVA FILHO, Roberto Lobo; COELHO, Rooney R. A. Por uma tipologia do ensino superior brasileiro: teste de conceito. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 35, n. 101, p. 153-186, 2021. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/article/view/185108. Acesso em: 27 fev. 2026.

SEMESP – Instituto Semesp. Pesquisa de Mensalidades aplicadas no Ensino Superior 2025. São Paulo: SEMESP, 2025.
Disponível em: https://www.semesp.org.br/pesquisas/pesquisa-de-mensalidades-aplicadas-no-ensino-superior-2025/. Acesso em: 27 fev. 2026.

SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior. Ensino superior particular no Brasil: diagnóstico, tendências e desafios. São Paulo: SEMESP, 2002.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p. 117-149, maio 2002. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i53p117-149. Acesso em: 27 fev. 2026.

SILVA, Leonardo Barbosa; MARIANO, Alexsandro Souza. A definição de evasão e suas implicações (limites) para as políticas de educação superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e26524, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469826524. Acesso em: 27 fev. 2026.

SOUZA, Pedro Ivo. Fundos garantidores com participação da União. *In*: MENDES, Marcos (ed.). **Para não esquecer**: políticas públicas que empobrecem o Brasil. Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação Ltda., 2022. p. 143–173.

TEIXEIRA, Pedro; AMARAL, Alberto. Private higher education and diversity: an exploratory survey. **Higher Education Quarterly**, v. 55, n. 4, p. 359–395, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1111/1468-2273.00194. Acesso em: 27 fev. 2026.

TROW, Martin. **Problems in the transition from elite to mass higher education**. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

TROW, Martin. The expansion and transformation of higher education. **International Review of Education**, v. 18, p. 61–84, 1972. Disponível em: https://doi.org/10.1007/BF01450272. Acesso em: 27 fev. 2026.

VAN VUGHT, Frans A.; ZIEGELE, Frank (ed.). **Multidimensional ranking**: the design and development of U-Multirank. Dordrecht: Springer Science & Business Media, 2012.

VAN VUGHT, Frans. Diversity and differentiation in higher education. *In*: VAN VUGHT, Frans (ed.). **Mapping the higher education landscape**: towards a European classification of higher education. Dordrecht: Springer, 2009. p. 1-16. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-90-481-2249-3_1. Acesso em: 27 fev. 2026.

VECHIA, Ariclê; FERREIRA, António Gomes. Brazilian higher education in the 1960s and 1970s of the 20th century: international agreements and the reform of the Brazilian university. **Encounters in Theory and History of Education**, v. 21, p. 134–155, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.24908/encounters.v21i0.14267. Acesso em: 27 fev. 2026.

VEIGA, Laura da. Reforma universitária na década de 60: origens e implicações político-institucionais. *In*: BORI, Carolina E. *et al*. (eds.). Universidade brasileira: organização e problemas. **Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, São Paulo, v. 37, n. 6, Suplemento Especial de Ciência e Cultura, p. 86-97, 1985.

VIEIRA, André; RODRIGUES, Leonardo; BARBOSA, Maria-Lígia. Measuring change in institutional diversity in higher education in Brazil. **Higher Education Quarterly,** v. 79, n. 2, p. e70022, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1111/hequ.70022. Acesso em: 26 out. 2025.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Contribuição	Autor 1	Autor 2	Autor 3
1. Conceituação	X		
2. Curadoria de dados	X		
3. Análise formal	X		
4. Obtenção de financiamento			
5. Investigação	X		
6. Metodologia	X		
7. Administração do projeto	X		
8. Recursos			
9. Software			
10. Supervisão			
11. Validação	X		
12. Visualização			
13. Redação (rascunho/original)	X		
14. Escrita (revisão e edição)	X		

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

O autor declara que não há conflito de interesse com o artigo “Ensino superior privado no Brasil”.

DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

Revisado pelo autor.